

# 保育「スキーマ」の転換と組織的研修の役割

—— ある自治体の公立保育所の場合 ——

渡 邊 保 博

## 〔抄 録〕

保育所における組織的実践が求められているが、組織は「創造と保守の矛盾に満ちた統一体」(Engeström, 1999)である。本研究は、ある自治体の公立保育所において長年にわたって継続された研修会の報告書を分析し、全職員が参加する循環型の研修が、組織的実践の「保守」性を打破し、創造的実践を展開する1つの有力な契機となりうることを歴史的に検討した。その結果、この循環型の研修会は、組織が抱える葛藤やジレンマを「生産的でパブリックな探究の主題に据えることができる学習組織」であり、「組織の原理と価値に対する継続的な批判的検討、その再構成を導く学習組織」(Schön, 1983)となりうることがわかった。

キーワード：保育所、組織的実践、循環型の研修、実践の保守性、学習組織

## 1. 問題の所在

### ① 「組織」的実践への関心の高まり

保育所保育は同僚性に依拠したチームワーク労働であり、「学習を通じて進化する組織」<sup>1)</sup> 的实践である。現行の保育所保育指針の改定に関与した大場幸夫も、この改定にあたって「保育所という組織としての保育が問われてくる」<sup>2)</sup> と指摘していた。実際、同指針の解説書は、保育課程・指導計画の作成における「組織」的取り組みを推奨している。つまり、「組織としての目標を明確に定め」て計画作成に「組織的」に取り組むとともに、起こりうる問題に「組織的」に対応することをすすめている。また、専門機関として保育所の「組織性」とその向上、職員の「組織の一員」<sup>3)</sup> としての自覚・成長に期待している。あるいは、「施設長の責任のもとに、全職員で検討を重ね、それぞれの保育所の『保育課程』を編成していくプロセスを通して、構成メンバーの保育への共通認識が深まって」いくとともに、「私(の園)の保育を改めて見直し、組織としての保育力を高める」<sup>4)</sup> ことも期待されている。

横松友義は、大場の指摘にも触発され、「各園の保育全体を、一定の人間集団での共通の価

値観を反映した活動様式という意味での文化という観点からとらえ,「園文化」の「質的向上という観点から保育課程開発を進め」ることによって,「園の保育の一貫性,体系性,組織性,計画性は強まると共に,各保育士の課題意識が明確になる」<sup>5)</sup> ことに期待を寄せている。

## ② 「組織」的保育の問題

### 1) 価値観・枠組みの共有・連携をめぐる困難

とはいえ,保育所保育は保育職員の多様な意識・価値観の対立と合意を含みこんで展開される集団的实践である。そこでは「多声的な主体間の相互調整」<sup>6)</sup> が求められ,個々の保育行為をとってみても,「〇〇することが大事だ」という保育者自身の「まなざし・価値観・枠組み」,つまり「子ども観・発達観・しつけ観・遊び観など」<sup>7)</sup> の共有・連携には相当の「困難」<sup>8)</sup> が伴う。

その一方で,組織は「創造と保守の矛盾に満ちた統一体」<sup>9)</sup> であり,その実践の「安定性と予測可能性に強い関心」を示すとともに,「機動的な変動抑制装置＝ダイナミックな保守主義」<sup>10)</sup> として作用することもあるといわれる。だとすれば,保育所保育という「組織」的な実践がその創造性を発揮するには,組織に内在する「ダイナミックな保守主義」をどう乗り越えるかが課題になる。

### 2) 「安定」と「保守」——問題のレベル

ところで,保育所保育という「組織」的实践がもつ「創造と保守」という二面的性格については,いくつかのレベルの異なる問題が絡んでいるように思われる。

#### a. 「生活の場」における実践というレベル

たとえば,自閉幼児の通所施設の職員でもあった須藤八千代は,社会福祉の現場は「ルーティンワークが大半を占める日常性によって占められているが,現場の仕事がルーティン化した進歩のない,決まりきった退屈な仕事であると,日常性の意味とともに簡単に片付けるべきではない。日常化,ルーティン化は,現場の力」であり,「常識に支配された現場の日常は,理論ももたず覚束ないように考えられるが,硬く組織され日々の変化を統合して破綻がない」<sup>11)</sup> という。須藤は,自閉の幼児の通所施設の経験をふまえ,日々の行為を「同じ手順で,同じ声かけで繰り返す…この身近自立行為の日常性が,子どもの生活のリズムとなる必要がある」という。

児童養護施設の職員である遠藤由美も,「みんなでつくった日課(リズム)に基づいて毎日同様の暮らしが繰り返されることは,安心感」につながり,「何気ない日常の確かな繰り返しは…安心して過ごせる,確かさ」であり,「安心できる確かな今,そして確かであろう明日があることは,生きる意欲をもたらし」<sup>12)</sup> という。

いずれも,「生活の場」における実践は,その「ルーティン化」「日常の確かな繰り返し」が

子どもたちの安心・安定を支えるという点に着目している。その点で、保育所保育という「組織」的実践の保守性には、重要な意味があるといえる。

その半面で、堀智晴がいうように、「日々繰り返される」保育実践においては、「この繰り返される実践の結果として子どもが育っていく。それゆえ保育者はこの繰り返しが同じようなことの単なる繰り返しに陥らないように、日々新たな気持ちで子どもと出会うように心がけている。そういう意味では保育実践は一瞬一瞬更新されつつある」<sup>13)</sup> といっているが、その繰り返しの中で「惰性に陥る危険性」をはらみ、「時にこれではいけないと気づくのだがまたすぐマンネリ化してしまうおそれがある」という。戸田雅美もまた、保育が「子どもの生活を重視」するのは当然だが、「生活は、毎日の繰り返しの中で、慣れから当たり前になってしまうことが多く、自覚的にそのことの意味を問い直したり、改善していくことができにくい」し、「日常性の中でもとすると流されてしまいやすい」という。また、園独自の文化は、「よくも悪くも伝承されていく」という性格があり、「無自覚なまま、『当たり前』になってしまうことが多い」ので、「保育を振り返ることは、言葉でいうほど簡単なことではない」<sup>14)</sup> という。

#### b. 「スキーマ」「ストーリー」と協働実践というレベル

ところで、宮崎隆志は、学童保育を「複数の諸主体の相互の関連によって形成」される「実践コミュニティ」における活動システムとしてとらえた上で、「できごとを相互に関連づけ文脈的理解を形成する解釈枠組み」＝「スキーマ」とその共有がなければ、学童保育という協働の実践はありえず、新規参入者もその「スキーマ」を「内化」することによって「協働の実践に参画」<sup>15)</sup> することができるという。

とはいえ、その「スキーマ」が実践を制約する事もありうる。田代和美によれば、「私たちは、物事を何とか理解したい時に、因果関係で結びつけた一つのストーリーを構成して、とりあえず理解した状態を作ることによって安定しようとする。保育は日々営まれるので、とりあえずの理解は子どもの姿を受けて更新することができる。しかし一度理解のストーリーができると、そのストーリーを更新することが難しい場合もある」<sup>16)</sup> という。

つまり、組織的・協働的实践を支える「スキーマ」「ストーリー」は二面的性格を持つといえる。

#### c. 「暗黙の約束事」というレベル

ところで、園の職員間の暗黙の了解・規範が実践の「保守」性を生みだしていくこともある。三谷大紀は、園の「一部の保育者（たとえば、園長・主任などのベテラン）」にとっては当たり前になっている「暗黙の約束事」に対して若手・新任は「触れず」「従い」「身につけていく」ことになりがちであるという。この「前例主義」（『『こういうふうにする』』というルールやマナーがたくさん存在」すること）によって、「本当は変えたいと思いつ

つも、失敗を恐れ、保守的にならざるを得ない状況がある」<sup>17)</sup> かもしれないという。

### ③ 保育所保育の「保守」性を乗り越える意味と課題

「組織」的实践の「保守」性という問題については、広く企業経営や学校文化など制度化された組織のもつ根本問題～「制度・組織に埋め込まれた個人が、その制度・組織をいかに変化させるのかという問い」<sup>18)</sup> としても議論され、「埋め込まれたエージェンシーのパラドクス (paradox of embedded agency)」<sup>19)</sup> という呼称が与えられてきたが、なお議論の途上にあるという。

保育の組織的实践が、その「保守」性、～特に、「スキーマ」や枠組みの制約による～を乗り越えていくということは、子どもたちが「組織的な抽象化」に陥ることなく、「自分自身の本当の欲求…自分の感覚とつながって、自分らしく生きていく」<sup>20)</sup> ことにもつながる。

そのために、どうしてゆけばよいのだろう。考えられることの一つは、クラス・園の実践の「スキーマ」や枠組みを他者の目も介在させながら継続的に問いなおす仕組みを作ることである。この点については、すでに「第三者評価」、つまり「同じ専門家による厳しい目の評価 (同僚評価 Peer Review)」が、各園の実践を客観的に評価し、その改善を進めるうえで一定の役割を果たしてきた。

とはいえ、その「評価機関、評価調査者の質」<sup>21)</sup> に問題がある場合もあり、「保育」を評価できる人材育成・活用が課題になっている。また、「第三者評価」は保育の質評価を目的としており、保育目標・内容の評価・改善にはかかわらない。したがって、保育実践（目標、内容）の「保守」性の克服を第三者評価に期待するのは適切ではない。ではどうしたらよいか。

ショーンが言うように、省察的实践では、組織が抱える葛藤やジレンマを「生産的でパブリックな探究の主題に据えることができる学習組織、組織の原理と価値に対する継続的な批判的検討、その再構成を導く学習組織が求められる」<sup>22)</sup> といえる。

この点では、近年の保育学会の発表が示すように、「組織的な保育力向上」<sup>23)</sup> をめざして、園の保育実践（目標・内容）を他園の保育者と共に検討する多様な研修の試み（アクションリサーチ的な交流型園内研修、複数園合同の参加型継続研修など）が進んでいるが、その経験から学んでいくことができる。また、こういう研修の試みについては先例もあり、その歴史的研究も必要である。

## 2. 本研究の目的と方法

本研究の目的は、「組織」的な保育実践がその創造性を発揮するには、クラス・園の実践を他者に開くことが必要であったということを歴史的に検討することである。

その際、S市の保育研究会を中心的に取り上げたい。というのは、S市の公立保育所の全保

育者は、毎年この保育研究会（年齢・課題別の部会構成）に参加し、各自の実践報告をもとに話しあい、課題を整理してクラス・園に持ち帰り、実践し、その結果を部会に持ちよって検討を深めるという作業をくり返してきたからである。その点で、この保育研究会は、クラス・園の実践を自治体の全園の保育者に開き、その省察的な実践を通して、その実践の「スキーマ」（目標・内容意識）を継続的に問い直していく仕組みを創っていった。また、この作業を、連年継続し積み上げていくことによって、部会をベースに各年齢・分野ごとの保育目標・内容を模索・改善・定着させるとともに、その一連の検討過程を通して、自治体としての保育水準を創り上げていった。

また、その経過の中で、「気になる子」と直面し、その後の問題の深刻化に驚き、戸惑い、悩みながら、研究会の各部会参加者が協働してこの子どもたちの理解を深めながら、自分たちの保育「スキーマ」を問い直していったのである。

保育研究会に関する史料については、S市の保育担当課に問い合わせ、研究の趣旨を説明し、史料の所在を確認したうえで収集を依頼するとともに、結果の公表とその方法について了解を得た。また、S市の保育課程行政の責任者を通して、個人・園が所有する関連史料の収集を依頼した。現時点で収集している史料は、以下のとおりである。①各年度の研修内容をまとめた『保育研究会報告書』（昭和49年度～58年度/昭和59年度以降は2年研究に移行のため、昭和60年度・62年度、平成元年度・3年度）、②『障害児保育実施概要』（昭和50年度～63年度、平成元年度～5年度、8年度；以下△年度『概要』と略）。③『報告書』の基礎データ（「年齢別部会まとめ委員会報告書：0歳部会 研究の成果と課題（6カ月以上児）」（昭和57.11.25）、④「児童原簿」（昭和61年度より使用）関連史料、⑤『保育計画の作成をめざして——研究指定園報告書』（昭和60年9月18日）、などである。

また、この研究会の記録の内容を確認し補強するために、S市における保育課程作成と職員研修に責任を持つ位置にあった関係者に聞き取りを行った。聞き取りはテープ記録により行い、テープ起こしにより作成した一次原稿を関係者に送付し、内容を確認してもらった上で二次原稿として保管した。本稿の作成にはこの二次原稿を用いた。内容の公表に際しても上記関係者に草稿を送付し、個人情報保護も含む内容の確認を求めた。

### 3. S市における「組織的研究」体制の整備・発展と開かれた 保育所実践の創造性

#### ① S市における「組織的研究」体制の整備

##### 1) 研修の目的と保育部会の発足

まず、S市における「組織的研究」（昭和55年度『保育研究会報告書』：以下、報告書の表記にならい昭55等と略）体制がどのように整備されていったかについてふれておきたい。

各年度の『報告書』の冒頭に示されているように、S市の保育研修は、「保育内容の向上をめざし保育者相互の交流をはかり自主的研究を推進」することを目的にした保育研究会（当初は保育専門部会）を母体にして組織された。1960（昭和35）年に保育専門部会が発足したが、初めは「保母」だけの研究会であった。

当初は6領域及び「生活指導」の7部会制で領域別に研究を深めたが、1970年に年齢別研究中心の研究会に移行した。

## 2) 研究部会の発展

1979（昭和54）年には、保育事例研究会が障害児保育部会（以下、障と略）として改組・合流し、新たに音楽・造形・運動の課題別部会（以下、音・造・運と略）も加わった。昭和58年度には、年齢別部会の研究を「たての関係で整理し充実させる」ため、集団づくりとごっこあそびの部会（以下、集・ごっこと略）を創設。昭和59年度には教材部会を加え、研究期間も2年単位とした。昭和61年度から、年齢別部会を0・1歳、2・3歳、4・5歳の3部会に改組するとともに、新たに保育計画部会（以下、計画と略）を加えた。

前後して、昭和42年度に事務部会、昭和48年度に保健（後に健康）・栄養士部会、昭和54年度に所長・主任部会を発足させた。また、栄養士・「保健婦」・「看護婦」などの専門職員の配置に伴い、「それぞれの専門分野から多面的に子どもをとらえられるようになり、保育者集団として多様な期待に答えていく」ために、「（保健・栄養部会もふくむ）研究・研修体制の一環として集大成」<sup>8)</sup>した。S市の研究部長の言葉を借りれば、「本市の保育研究会は、従来より、保母、栄養士、保健婦、看護婦が全員参加という、他市ではあまり例をみない体制が築かれ、それが保育実践を支える原動力になってきた」（昭58・発刊によせて）という。

## 3) 統一テーマとサブテーマによる研究

先述したように、昭和45（1970）年度に年齢別研究中心の研究会に移行したが、「同年齢の横のつながりを深めることと、0歳から6歳までの縦のつながりをも深めることとの重要性」から、昭和48年度に「統一テーマが設定」（昭51・部会のあゆみ）された。その後のとりくみを経て、「この統一テーマによって、保育所全体がしっかり結び合っているから」（昭55・本年度のとりくみ）、保育内容を「充実…発展」させていくことができるといわれるようになった。ちなみに、昭和48年度に設定された統一テーマは「遊びを通してひとりひとりの子が意欲的な生活をつくり出していく保育実践を追求しよう」であり、その後の実践研究の積み上げを経て、昭和55年度以降は「ひとりひとりの子どもが意欲的な生活をつくり出していく保育を追求しよう」と修正された。

昭和49年度には、「統一テーマにもとづき年齢間でサブテーマ（各部会ごとの共通テーマ）を関連づけた」。というのは、部会は各年齢部会ごとに複数の部会（たとえば、4歳児 ABCD



部会)で構成されていた。そのため、部会ごとのテーマが異なった場合、複数担任制や同年齢クラスが複数の保育所では「日常保育の中で実践するのが困難」であるため、テーマの関連づけが必要となった。同一年齢の部会間で共有でき「各年齢の発達課題を押さえたサブテーマが生まれ」たことは、「担任間、クラス間で同じ目標に向かって実践でき、部会のテーマを日常保育の中に取り入れ」(昭49・専門部会のまとめ)ることを可能にした。各部会は、統一テーマとサブテーマを踏まえつつ、各年度の「中心課題」(昭49・反省)を設定して研究を進めた。

各部会のテーマについては、その設定に時間がかかり「内容を深められないままにまとめの時期」がきたり、「テーマが大きすぎて具体性に欠け、むずかしく考えすぎたためか、今ひとつ中心にせまりきれなかった」りすることもあったが、「テーマ設定に時間をかけ討論できたことで見通しをもち、保育に当たることができた」(昭58・3歳)という。

#### 4) 実践と研究の循環と主担者会の役割

##### a. 循環する実践研究のシステムづくり

昭和35年度に保育専門部会が発足した当初は、部会の主担者中心に運営されていたようであるが、昭和46年度に「主担者会」が発足し、部会運営をリードするとともに、「部会間の交流・連絡・運営にあたる」ようになった。

各部会では、部会メンバーの日々の実践報告をもとに話しあい、その成果を各保育所に持ち帰って実践し、その内容を部会の討議に反映させるという循環型の実践研究を積み上げ、その成果を保育研究会発表会(年1回)において発表した。また、「日常の保育実践に基づいて深めるということを基本」にしながら、「公開保育、講師招請を年間計画の中に位置づけ…日常保育を充実させ」(昭50・まとめと反省)ていった。

主担者会は、毎回の部会報告を作成し、各部会・保育所に配布するとともに、各年度の研究期間終了後、部会の研究内容を冊子(『保育研究会報告書』)にまとめ各部員に配布した。このような部会研究、保育研究会発表会、公開保育、主担者会による毎回の部会報告や『報告書』の作成と配布は、「(その一連の—引用者注)しくみを通して、意見や批評が相互に出し合われ、全員の中で確かめられていくシステム」(昭55・はじめに)の形成に寄与したといえる。つまり、「各保育所での各自の実践や公開保育の取り組みの中で(統一・サブ—引用者注)テーマの研修がより深められ日常保育の充実と定着がみられた」(昭50・5歳)、「保育実践を拠り所にして研究をすすめ、それがまた保育実践の充実にかえていく研究本来の姿が見えはじめ」(昭50・おわりに)、「部会が日常保育を原論的(科学的)に裏付けており、毎日の保育へのはげみにもなっている」(昭51・来年度の方向づけ)、「実践を持ちよることにより、自分の保育所に持ち帰り楽しい実践ができた」(昭57・3歳A)、「実践をもちより、積み重ねて討議し、並行して研修や理論学習する中で、保育にも生かせ、実践も確かめあえた」(昭60・2歳)という。

## b. 保育所ぐるみの実践研究の必要性と課題

ところで、この保育研究会が「研究・研修体制の一環として集大成」されていった1970年代後半は、「どんなよい保育も保育所ぐるみの取り組みなしに成功することはないといってもよいくらい複数担任、低年齢児の保育の拡大等、保育所の諸条件がそれを要求して来るように」（昭49・テーマ設定理由及び経過）になっていたようである。また、障害児保育の進展の中で、「（発達年齢と暦年齢という複数の集団－引用者注）を活用していく」ために、「保育所ぐるみで保育していくという姿勢をもち、職員全体で保育課題について話し合うことを…具体化していかなければならない」（昭54・障A）状況も生まれつつあった。その点で、「部会での研究活動の果たす役割は非常に重要」であり、保育所ぐるみの実践研究を発展させる重要な契機であったともいえる。

とはいえ、報告者の問題意識の弱さ、「問題点だけに焦点を当て」た分析、「子どもの姿や活動の経過だけ」を紹介する報告の書き方等のせいで、「実践内容は豊かに膨らんで」いるのに、それを深め「実践から学ぶことが難しく、研究を深める、という点で課題を残した」（昭53・5歳）りすることもあった。あるいは、部会研究の成果を「現場に返しきれない悩み」（昭58・5歳）もあり、各『報告書』の部会報告にその声が多く載っている。たとえば、「（部会の）討論を持ち帰って実践するには保育所としての取り組みが不十分であった」（昭49・研究方法について）、「部会の内容を保育所に持ち帰って伝達する場がなく保育所全体の話とならなかった」（昭54・音B、造A・B）、「自分ひとりが課題を見つけて実践するだけではよりよい保育の見直しにはならない」（昭56・1歳A）、「部会で学んだ事が、保育所全体にかえせなかったので、かえし方を検討するのが課題」「部会で研究することにより日々の保育に返せたが、保育所全体の保育にどう返していくのかが大きな課題となった」（昭57・造A、運A）、「各保育所に持ち帰っての話し合いが十分でできなかったところも多く、日々の保育に生かしていくことが難しかった」（昭62・1, 2歳）、などである。

また、昭和54年度に所長主任部会が実施した「各保育所での…研究体制づくりの実態」にかんするアンケート調査によれば、「所内研究をすすめていく上で、話し合いのあり方や保育者の集団づくりがその基盤として大切であるが、仲間同士の批判が出し合えていないと感じているところが90%を示して」いた。この結果について、所長主任部会は、「平均20人～30人の保育者集団で研究体制をつくるのが、いかにむづかしいかを表している」と分析した。

この点に関連して、昭和58年度の集団づくりC部会では、次のような問題とその解決の手段が提起された。つまり、「私達は、日々計画された仕事に追われ、しかも種々な職種の分業と協業から成り立つ複雑な人間関係の中であって、十分なコミュニケーションをとりあうのが難しい職場であり、悩みも多い。例えば、身近かな担任同士に於ても時間がなくて話し合いができなかったり、気が合わないことや思いこみによるトラブルが多く、十分な意志疎通ができていない。お互いに意見を出しあい批判しあって保育を練りあげていくことも不慣れであるこ



とから嫌悪な雰囲気になることもある。会議の場でもみんなで意見を出しあいながら深めていくことが難しいことや決定に不満な場合は積極的に行動に参加しにくい気持ちになることがある、等の多くの悩み」が出されたという。こういう状況の中で、職員としてどのような関係をつくっていったらよいか。部会では、その打開の方途も検討していった。すなわち、「先ず、ひとりひとりの長所、短所を含めてその人を丸ごと知る機会をつくり親しみを持てるようにする。人には夫々の生育歴があり、考え方、動き方が異なるのが当然であるので卒直にことばに表わして確かめることで理解し合える。又、問題意識をもち提起することでお互いの刺戟になり良い方向へ変えていくきっかけをつくるので勇気を出して発言し、解決していく姿勢をもつことが大切である。みんなではなしあってすすめることを基本とし、一致点を見出し一致した所で進める。しかし、全員が一致することは難しいこともあるので一致点と異なる点を明らかにし、少数意見を却下してしまうのではなく確かめあう機会をつくっていくことが大切である。そして、みんなでやりとげた喜びを積み重ねていき、新しいものをつくりだしていく喜びを分かち合えるような職員集団をめざしたい」と。

各部会でも、部会研究を「保育所全体のものにしていくためには、会議の中で報告したり、日々、実践の中で伝え合う努力や工夫」(昭62・ごっこB)を試みた。

たとえば、「(当番・係活動について)部会で討論した中味を保育所職員間で更に深め、意図、かわり方等を明らかにしながら進めて」いった。また、「他の保育所の良い実践を持ち帰って、自分の保育所で実践」する場合、「自分の受け持っている子どもにしっかり目を据えて、クラスの特徴やそれまでの積み重ねを吟味した上で、取り組んでいく事が大事だと失敗の経験から学ん」でいった。あるいは、「保育所にかえってとりくみやすい、部会として討論が深まるのではないかとということで全員が2つの課題にしぼって実践」(昭56・1A)したり、「討議資料を全員配布したことで、部員が持ち帰って実践できる」(昭56・4A)等を試みた。さらに、「部会で学んだことを保育所内で職員と共に学習会をもち、部会で学んだことを自分だけのものにしないで、皆に返していった意欲的なとりくみ」に「部員一同積極性に感激し、刺激され」(昭58・障A)たり、「実践者が部会で討論されたことを、現場に持ち帰り実践するという前向きな姿勢」を「大きく評価」(平元・集B)しながら、部会研究と保育所ぐるみの実践研究とのよりよい循環を探っていった。

また、「前部会のまとめからもっと学んでいこうと冊子を読み…自分の保育所の実践に対して問題意識を持ち、職員間で話しあい、工夫している保育所もあった」(平元;計画B)のである。このように、部会研究とそのまとめは各クラス・保育所の実践と結びつけられることによって、「保育所ぐるみ」そして自治体レベルの保育水準をつくりだしていく源泉になりえたといえる。

## 5) 研究の深まりと継承～部会への出欠及びメンバー交代をめぐって

### a. 部会研究の深まりと欠席者の問題

部会研究を積み上げ深めていくには、部員の出欠、あるいは部会メンバーの継続が重要な課題であった。

部会には、所長・主任・保母・保健婦・看護婦・栄養士が全員参加し、保母は全員「担当年齢毎に部会に所属し研究を深める」（昭50、昭51・本年度のとりくみ）こととされた。部会構成メンバーについては、当初「保育経験年数等を考慮し（主管課の指導―引用者注）一課に一任」し、「所長・主任については希望部会を優先してきめるが変更もある」（昭49）とされたが、その後、「（全職種）原則として希望する部会に属し研究を深める」（昭60）こととなった。

市としては、研修の意義を「1人ひとりが自覚し、積極的に研究を進めて」いけるように、「指導課で研修として位置づけ」（昭52）ていったが、部会への欠席者もいて、「参加メンバーが一定しないことも研究を深める上で障害となった」（昭49・専門部会のまとめ）。あるいは、「（司会、書記は持ち回りで担当したが）前回欠席した場合、部会の前後の流れがつかめなくて、研究が深まらなかった」（昭51・4歳）り、「部会運営にとって大事な時期に欠席が多く、支障をきたす部会もあった」（昭54・まとめと反省）り、「（研修の）意義を理解し積極的に捉える点で弱く、出席率の悪い保育所もあった」（昭52・まとめと反省）という。

### b. 部会研究の継承性とメンバー交代の問題

あるいは、各年度ごとに部会研究メンバーが変わることも、研究の深まりや継承をむづかしめた。たとえば、「部会全体の課題を追求していくにはメンバーの大幅な交代等で十分果たせなかった」（昭52・まとめと反省）という。あるいは、「部会のメンバーが毎年変るため、前年度の研究の積み重ねがむずかしい、そのため研究というよりむしろ保育の点検、勉強に終ってしまい、前年度からの課題…を見直すというところまでは、深められなかった」（昭55・4歳B）、「部員の9割が新メンバーということもあり、3年間の研究を積み重ねさらに残された課題…を解決しながら研究をふくらませる等が困難であった」（昭57・造B）という。

また、2年研究に移行して以降、「2年目は、乳児のいない保育所へ転勤したり他年齢の担当になったりで直接、0歳児を見る機会がない部員が多い中で困難さもあった」（昭60・0歳）り、…「2年目は、その子を担任していないむずかしさと、働きかけによってすぐに変化がみられないので、たしかな決めてがつかなかった」（昭60・1歳）りした。

その一方で、「2年目の保母が数人いたことで、積み重ねやすかった」（昭55・0歳B）という。また、「2年サイクルになって、2年目は2歳担任を離れた部員が多く戸惑いや不安があったが、3歳もち上がりが多く、2歳に大切にしてきたことが3歳の力になって出てきている姿を知ることができ、ゆとりをもってみる大切さ、縦のつながりをみることもでき、部員同士は2年間同じメンバーということで親密になれた」（昭60・2歳）というケースもあった。した

がって、「課題別部会では積み重ねていく…ためにも来年度も同じメンバーで研究したい」(昭57・造B)とか、「来年度の課題として大きく出されたのが、もう1年継続していきたいが、困難であれば、運営上支障のない人数は残る方向で、中身をさらに積み上げたい」(昭54・運B)という希望が出たりした。

メンバー相互の学びを深め継承する上で、毎回の部会のまとめ、各年度の『報告書』の役割は大きかった。たとえば、「毎回(部会の)まとめを確認していったので、休んだ人も、初めての人もよくわかった」(昭57・3歳A)という。また、「今までに学び合ったことを土台に、更に深めていきたいという部員ひとりひとりの気持ちのもとに、メンバーも半数以上は継続されてスタート」し、昨年度『報告書』にある研究課題が「共通確認され、研究テーマを引き継ぎ」いだ部会もあった。また、「昨年度の報告書や研修のまとめを参考にしながら話し合う中で、年齢や発達にあった…身体づくりを研究することで一致」していった部会もあったのである。

## 6) 部会研究の成果

### a. 保育の悩みを受けとめ合い、保育への姿勢を問いなおす

以上のような問題はありながらも、部会研究をベースにした継続的な研修は、多方面に渡る成果をもたらすことになった。

まずは、「1人担任のしんどさを解消できる場となったり、初めて3歳児を保育する中で悩みを出せる場となっていた」というまとめの言葉が示すように、保育の悩みを受けとめ合い、支え合う場を提供した。また、「部員の気持ちをひとりひとりの子どもを大切に保育へと、しっかり目を向けることができ、保育に向かう自分の気持ちを、常にリフレッシュする」(平3・計画A)機会となった。

### b. 年齢発達をふまえた保育のあり方を探求した

昭和45(1970)年に年齢別研究中心の研究会に移行した後、部会での討議を通して、各年齢に特徴的な発達の姿とそれをふまえた保育のあり方を探求していった。詳細は別稿に譲るが、その一例をあげておきたい。

たとえば、「絵本と集団あそびの二つの内容で、研究テーマにせまっていったが…4才児の特徴的な姿や、共通点が確認された」(昭58・4歳)という。また、「給食時実際に子どもがどんな食べ方をしているのかを観察し…どう手だてをすればよいかを絵本ペープサート人形を使って実践」していく中で、「食べなさい」「食べたら〇〇なるよ」ということはかけのみに終わるのではなく「年齢に応じた食べさせ方が必要であることが確認」でき、「保母栄養士看護婦と共に食事について子どもに対する指導ができたのは良かった」(昭62・栄養B;昭62・0,1歳:昭56・1歳B)という。

c. 保育の楽しさ、保育内容の豊かさ、保育の技術等を伝え合う

また、各部会のまとめに載った「毎回楽しく話せて日々の保育に役立った」（昭54・5歳A）、「保育内容を交流し、日常保育の点検ができてよかった」（昭55・4歳）という言葉が示唆するように、部会参加者は、年齢別・課題別の部会での交流を通して、保育の楽しさ、保育内容の豊かさや保育の技術を伝え合い、その成果を各保育所の各クラスの保育に還元していった。

たとえば、保育の知識や技術を伝え合い、学びあった。「毎月造形面（折紙・制作等）の紹介はよかった」（昭54・造B）し、「アレルギーのメカニズムも本で学習し除去食の実際も各保育所から出し合って知ることができた」（昭62・栄養B）。また、「紹介された歌あそび、手あそび、リズム体操などはそれぞれがきちんと覚えて持ち帰り、各自の保育の中に生かすこともできた」（昭62・音楽A、平元・音楽A）という。

あるいは、教材観や指導観が問い直されていった。たとえば、「毎回のようには教材や作品を持ち寄り、見せ合ったことは刺激になり参考になった…はさみ1つのり1つにしても、子どもがどう扱っているかと目を向けるようになったり、よく考えて教材を選ぶようになったりなど、教材に対する見方が変わってきた」（H元・教材A）という。このような学びによって、「指導にみとおしがもて、ゆとりをもったとりくみが意欲的にできるようになった」（昭54・造B）り、「音楽は歌をうたう、楽器あそびを指導するというイメージから、身体を動かした音楽遊びもあることがわかり…子ども達に豊かな音楽指導をしていく上でよかった」（昭57・音A）という。

さらに、自分たち自身が子どものする活動をやってみることでその楽しさがわかり、その後の保育に生かしていった。たとえば、「子どもが喜んだ歌や活動を、実際に部員も演じて、その楽しさを共感し合って学ぶ」（S58・音B）ことができ、「多くの交流の中から…苦手な人もできるところから楽しくやってみようという気持ちになり、保育に音楽を取り入れるのが多くなってきた」（昭54・音A）。あるいは、「ボールあそびにこだわり実践を通して、保母自身からだを動かす楽しさがわかり、子どものあそびにもかえすことが出来た」（昭62・運A）という。

d. 実践研究の方法の探求；実践記録を中心に

各部会では、各年度のとりくみをふまえてよりよい実践研究の方法を模索していった。たとえば、保育実践をもちより研究するという当初のやり方は、「とても具体的で日常的でやりやすい」が、「研究がすすんでくると言いっぱなし、やりっ放しの面が出てきて、研究を積み重ねることが大変困難な面が」浮き彫りになった。また、「実践を出し合い、指導方法を交流し合ったが、研究のポイントが定まらず、日常的な保育の交流の場になりかけた」（昭58・音B）りもした。

そこで、「研究方法について知恵を寄せ合い積み重ねられる方法を創り出していくこと」（昭

49・テーマ設定理由及び経過)を課題にし、「実践記録をとり、日常保育を点検しながら部会報告を行」い、「良い実践例を選んで記録として残していくことを確認」(昭49・2歳A)した。また、「ごっこあそびをするたびに実践記録を書く」(平3・ごっこB)ようにしたり、「全員が当番制で」(昭53・3歳A)記録を出すようにした。

とはいえ、「ひとりひとりの表情や表現・ことば・子どもと子どもの人間関係や子どもと保母の人間関係などが、なかなか浮きぼりになりにくい。『生き生き遊べた』『遊びにのらなかった』『遊びが深まった』など、どの様な状態を言っているのかわからない部分もあった」(昭62・ごっこB)りしたので、実践記録のとり方を工夫していった。

たとえば、子どもの問題を「感覚的」にではなく「データ」に基づき把握していくために、「記録用紙を統一して、あそびの内容、時間帯、接続時間、男女、人数を一週間調べ客観的に分析し、感じたことを…整理して」(昭54・4歳B)みた。「実践記録の項目を統一し、ごっこあそびのねらい、子どもの姿、あそびの展開、設定理由が読みとれるように記録のとり方を工夫」(平元・ごっこA)してみた。

部会の部員たちは、実践記録をとり記録の仕方について工夫を積み重ねることによって、記録すること、記録を通して討論することの多面的な意味に気づいていった。

なによりもまず、記録をとることによって、「客観的」な子ども理解が進み、「客観的に自分の保育を分析でき」「(実践を)後からふり返ることもでき」(昭53・3歳A)ることに気づいていった。たとえば、「部員ひとりひとりが、実践記録を取ったことによって、ひとりひとりの子どもの姿が把握できた。またあそびの種類や、内容、集団の質もわかり、客観的に自分の保育を見直すことができた」(昭53・3歳A：昭54・4歳B)という。

文書記録だけではなく、映像記録の意味にも目を向け、その活用をはかったことにも大きな意味があった。たとえば、「(ビデオの活用で)障害児の姿が客観的にとらえられ全員の共通のものとなり討論が深まった」し、「実践者も公開保育では不可能な自分の保育している姿を見ることができ、かわかり方の反省ができた」(昭54・障A)り、「再現記録、ビデオ等、いろんな角度から子どもの姿を見ることによって発達が押さえられ、客観的に見る力を部員ひとりひとりが身につけていき、ゆとりをもって子どもに接することができた」(昭58・障C)という。

また、保育の点検や展開の見通しをうる上でも、実践の記録化と記録に基づいた討論は大きな意味をもった。

たとえば、「記録をもとに討論することで、ねらいのたて方、ねらいにそったあそびができたかどうか、保母の働きかけ、展開の仕方はどうだったのか等掘り下げて学ぶことができた…実践者も、担任間の話し合いが深まり次のごっこへとつなげていくことができた」(平3・ごっこB)り、「この部会が早くクラスとしてまとめたという保母の焦りに“待った”をかける役を果し、子どもの声に耳を傾ける余裕をもたせてくれたことは有意義であった」(昭

58・集C)という。特に、障害児部会の部員にとって「再現記録」の意味は大きく、「人間関係のとれない子ども程何回もとる事で保母のかかわりやことばかけ、子どもの動きなどが分析でき、顔の表情や行動、心のつぶやき、保母としての気持ち等いろんな視点からも記録はとれる…どうして保育していけばよいかかわからない時程、細かく具体的に記録することで保育のとっかかりをつかめる」ようになった。また、「書き方についても、保母のことばがけでその子がどうだったか…かかわり方の工夫ができれば保育の点検につながる」（昭57・障A：平元・ごっこB）ことを発見していった。

さらに、実践記録は、部会の討論の質を上げるとともに、保育所の職員間の協働的实践を進める契機にもなった。たとえば、「再現記録をもとに研究をすすめたので内容的に深まった」（昭57・障A）、「統一用紙で記録を取ったことにより、毎回の討論が深まり問題点も明確にされ、つぎの研究へのあしがかりとなって、より研究が進み深められた」（昭54・4歳B：昭52・3歳）、「実践記録の項目を統一（するようー引用社注）記録のとり方を工夫したことで実践を同じ視点で討論することができた」（平元・ごっこA）、「実践者（を含む）…担任間の話し合いが深まり次のごっこへとつなげていくことができた」（平3・ごっこB）のである。

このほかにも、公開保育や講師の講義なども部会の実践研究を進める重要な契機であったが、ここでは割愛する。

#### e. 他者の視点に学び、自分の保育を見つめなおす

部会研究は、記録にもとづく討論を通して、各部員の保育をとらえる視点を問いなおしていった。

実際、各年度の部会研究の発足に際して、各部員は自分の保育をとらえる視点の問題点に気づいたり、自他の視点の違いに直面して困惑することも多かったようである。たとえば、「『体育的なあそび』のとらえ方が異なっていた」（昭53・3歳B）り、「障害児保育に対する考え方や、捉え方もさまざまであることが明らかになった」（昭54・障B、造B、運A）り、「望ましい保健委員会のあり方について、部員の思いのくい違いが明らかになり、なかなか一致することができなかった」（昭62・健B）り、「部会が保母以外の職種の人も含めて構成されていたので、保育を外側から見た意見や、親の立場からの意見など手厳しい意見が出た」（昭62・1, 2歳）りした。

他の部員の視点は、自身の保育の視点（「スキーマ」や枠組み）を問いなおし、「今後の保育のあり方を大きく考えさせられ」（平3・4, 5歳）る契機であったが、その問い直しは簡単ではなかった。

たとえば、「保育所間でも、ごっこに対する考え方の違いがあるので、ごっこの見方を共通にするまで、時間がかかった」（昭58・ごっこA）り、「初めて3歳児を担当する部員も多く…サブテーマ“集団の基礎”のとらえ方が各自バラバラだった」が、1年間討論して「共通理



解が出来た」(昭60・3歳)という。とはいえ、「部会の中で討論された内容の捉え方にニュアンスの違いがあったことがまとめていく中で明らかになり、毎回の討論の押さえ方の弱さが反省として出てきた」(平元・計画B)こともあった。

それと同時に、この自他の視点の交流を経て、「それぞれの立場、思いがわかりあえ、新たな方向性を見い出すことができ」(昭62・健B)る視点が模索されていった。

たとえば、「普段は『絵でも描こうか』と安易に捉えていた」が、「描画は、子どもの表現方法の一つであって絵の中の語りに耳を傾け思いを十分受けとめ…子育てしている大人たちが子どもの見方を一致させることが大切と確かめ合うことができた」(平元・造B)り、「教材といえは、折り紙や絵本を思い浮かべていた部員にとって、身の回りの物すべてが教材になるということは、驚きでもあり、教材観を広げることに繋がった」(H3・教材B)りした。あるいは、「保育所が子どもたちの生活の場であるということで、一日の生活のひとつひとつの活動内容(朝、集会など各時間帯の保育内容—引用者注)をみなおしてきた。日頃なんとなく過ぎてきている活動を改めて考えてみたことで、今まで見えなかった子どもの姿がみえてきたり、文章に書いてみたことで更に深く考えてみることもできたようである。また自分の保育をふりかえってみて、どんな思いでその活動に取組んだのかなど話し合ってきた中で、その活動のもつ意味や目的がはっきりし、毎日の生活にも目標を持って意識的に取組むことの大切さがよくわかった」(昭62・計画B)という。あるいは、「共同保育とは障害児と共に育つのはまわり子どもたちだけではなく保護者も保育者も障害児にかかわる全ての人たちが育ちあっていくことだと視野が広が」(平3・障害A)っていったのである。

このように自他の視点の交流は、各年齢・分野の保育目標や内容のあり方について、部会としての共通認識を生みだすとともに、その認識を自治体の全保育所に広げていくことにもなった。

#### 4. お わ り に

S市の保育研究会のとりくみは、その長年に渡る蓄積の中で、各保育所保育における「組織」的实践を創造的に発展させる年齢にふさわしい目標・内容(「スキーマ」)をうみだした。しかし、社会と家族の変貌ともかかわって保育所保育に登場してきた「気になる子」を受けとめていく上で、その「スキーマ」は「機動的な変動抑制装置＝ダイナミックな保守主義」として機能することもあった。この事態を保育所保育の、また保育者と子どもの関係の「危機」<sup>24)</sup>として受け止めたS市の保育者たちは、その組織的研修によって、それまでの保育目標・内容を再構築していった。その保育目標・内容(意識)の再構築のプロセスは別稿で論じたい。また、「組織」的研修を進めていったと思われる他の(自治体の)保育所についても精査のうえ関連する史料を収集し、その保育目標・内容意識の転換の様相を実践史的に検討していきたい。

〔引用文献〕

- (1) 矢藤誠慈郎 2010 乳幼児の教育保育課程論, 建帛社, 165
- (2) 大場幸夫 2007 保育所保育指針の改定について, 保育の実践と研究, Vol. 12 No. 3 Winter, スペース新社保育研究室, 6
- (3) 厚生労働省 2008 保育所保育指針解説書解説書.
- (4) 増田まゆみ 2010 保育課程・教育課程総論, ミネルヴァ書房, 41-65
- (5) 横松友義・渡邊祐三 2009 各保育園におけるこれからの保育課程開発のための園文化創造アドバイザーの支援に関する考察, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 第 141 号 29-42/横松友義  
2011 保育課程経営研究の提唱, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 第 146 号, 1-6
- (6) 宮崎隆志 2008 保育心理学の基底, 萌文書林, 214
- (7) 金澤妙子 1996 M 子の午睡に関する一考察, 保育学研究, 第 34 巻第 1 号, 20-28/金澤妙子  
2009 演習保育内容総論, 建帛社, 132
- (8) 戸田雅美 2008 保育行為の連携をめぐる問題の構造, 保育学研究, 第 46 巻第 2 号, 65-75/星美和子・塩崎美穂・勝間田万喜・大川里香 2009 保育士はゼロ歳児の〈泣き〉をどうみているか, 保育学研究, 第 47 巻第 2 号, 49-59
- (9) ユーリア・エンゲストローム 2008 拡張による学習, 新曜社, 168
- (10) Donald, A. Schön 1983 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 326-328, 335-336: ドナルド・ショーン 2009 省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考 (柳沢昌一・三輪健二監訳), 鳳書房, 343-344, 352-353
- (11) 須藤八千代 2003 「現場」のちから, 誠信書房, 28-30
- (12) 遠藤由美 2011 児童養護施設における養護・養育と保育, 季刊保育問題研究, 250, 22-35
- (13) 堀智晴 2004 保育実践研究の方法, 川島書店, 4
- (14) 戸田雅美・佐伯一弥編著 2011 幼児教育・保育課程論, 建帛社, 9-10
- (15) 宮崎隆志 2008 保育心理学の基底, 萌文書林, 198-200
- (16) 田代和美 2011 リレー討論保育実践に生きる園内研究とはⅡ 保育実践に生きる保育カンファレンスとは, 日本保育学会会報, NO. 151, 8-9
- (17) 三谷大紀 2010 保育者論, ミネルヴァ書房, 165-166
- (18) 松嶋登・浦野充洋 2007 制度変化の理論化——制度派組織論における理論的混乱に関する一考察, 国民経済雑誌, 第 196 巻第 4 号, 33-63: Seo, M. & D. W. E. Creed 2002 “Institutional Contradictions, praxis, and Institutional Change”: *Academy of Management Review*, Vol. 27, No. 2, 222-225
- (20) アルノ・グリューン 2007 遠い日の忘れもの, 武田出版, 144
- (21) 福田敬 2011 福祉分野における第三者からの評価の必要性, 月刊福祉, 94 (7), 20-25
- (22) 前掲 (10), 352
- (23) 那須信樹ほか 2012 組織的な保育力向上をめざす保育者研修の開発に関する研究 (1), 日本保育学会 65 回大会発表要旨集, 253/松永静子ほか 2012 保育の質を高める自立的な園内研修, 同前, 254/青木紀久代 2012 保育者専門研修の協働構築, 同前, 255
- (24) ボルノー 1975 認識の哲学, 理想社, 176

〔謝辞〕

本研究に関する貴重な史料の閲覧・収集にあたって, S 市の保育行政の担当者に特段の便宜を図っていただいた。また, 史料の内容に関連した問い合わせについて, S 市における保育課程作成と職員研修に

責任を持つ立場にあった関係者の方たちにも大変お世話になった。記して深謝したい。

[付記]

この研究は、平成24年度～平成26年度文科省科学研究費助成事業（『組織文化』としての保育目標・内容観の転換に関する実践史的研究）（基盤（C）、課題番号：24531034）による。

（わたなべ やすひろ 社会福祉学科）

2012年10月31日受理